

=====

ČIME SE BAVIMO U VRTIĆU I ZAŠTO MISLIMO DA JE TO VAŽNO?

Apstrakt: Kada se započelo sa obukama vaspitača za primenu *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*, učenje i istraživanje dece i vaspitača kroz teme/projekte našlo se u fokusu interesovanja stručne i naučne javnosti u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Vaspitači su se našli pred brojnim izazovima, a jedan od prvih jeste izbor i pokretanje tema/projekata. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo cilj da ispita stavove vaspitača u vezi sa izborom i značajem određenih tema/projekata za rad sa decom – kakav odnos imaju prema slobodi koja im je poverena prilikom izbora tema/projekata i sadržaja vezanih za njih, u kojoj meri određeni faktori utiču na njihovu odluku da započnu istraživanje u okviru određene teme/projekta, kojim namerama/ciljevima se vode pri izboru i razvijanju tema/projekata. Korišćena je deskriptivna metoda sa anketiranjem kao istraživačkom tehnikom. Istraživanjem je obuhvaćeno 466 vaspitača sa teritorije Beograda. Rezultati istraživanja, koji se odnose na kriterijume izbora tema/projekata, pokazuju da vaspitači u značajnoj meri razumeju suštinske odrednice i potencijale nove programske koncepcije, a da oni koji su prošli obuku u značajno većoj meri pokreću teme/projekte zasnovane na zainteresovanosti dece za fenomene koji su bliski njihovom iskustvu, koji omogućavaju neposredno istraživanje dece i istinsko učešće dece u istraživanju. Međutim, rezultati koji se odnose na značaj realizovanih tema/projekata iz perspektive vaspitača pokazuju da u razumevanju procesa učenja deteta predškolskog uzrasta još uvek nije došlo do značajnih transformacija i da je vaspitačima u ovom segmentu potrebna snažnija podrška kako bi izašli iz dosadašnjih okvira i načina razvijanja realnog programa karakterističnih za prethodne koncepcije.

Ključne reči: ciljevi učenja, kriterijumi izbora tema/projekata, perspektiva vaspitača, projektno planiranje.

Uvod

Projektno planiranje, odnosno zajedničko učenje i istraživanje dece i vaspitača kroz projekte, izdvojilo se u stručnoj zajednici, ali pre svega među praktičarima, kao svojevrsan znak prepoznavanja nove programske koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji – *Godine uzleta*. Međutim, treba napomenuti da u razvijanju realnih programa sa decom predškolskog uzrasta projekti nisu nešto što je sasvim nepoznato i novo u našoj vaspitnoj praksi. U skladu sa teorijskim principima otvorenog sistema vaspitanja i razvojno primerene prakse, „rad po projektima” u našu vaspitnu praksu ušao je još iz međunarodnog projekta „Step by Step”, a kod nas pod nazivom „Dečji vrtić kao porodični centar” (Hansen, Kaufmann, & Welsh, 2001), i sa Modelom A *Opštih osnova predškolskog programa* iz 2006. godine (*Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*, 2006). Ipak, čini se, tek od trenutka stupanja na snagu novih *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* 2018. godine (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018), rad po projektima je intenzivnije zaživeo u našoj vaspitnoj praksi.

¹ Zorica.Kovacevic@uf.bg.ac.rs

Važno je, takođe, napomenuti da određena vrsta planiranja, samo po sebi, nije ono po čemu se prepoznaje specifičnost određene programske koncepcije već su to teorijsko-vrednosni postulati na kojima se ona zasniva i koja se konkretizuju i razrađuju, između ostalog, i kroz određeni način planiranja i razvijanja realnog programa. Drugim rečima, samo prisustvo projekata u neposrednom radu sa decom nije dovoljno da bismo govorili o implementaciji nove programske koncepcije, već je važan način na koji razumemo određene konceptualne postavke i način na koji te postavke operacionalizujemo u realnom programu, tj. način na koji razvijamo projekte u neposrednom radu sa decom. Upravo iz tog razloga, *Godine uzleta* ostavljaju mogućnost i za tematsko i za projektno planiranje, ali konkretizuju, razrađuju ili definišu usmerenost programa (celovito sagledavanje vaspitanja i obrazovanja, dugoročni ciljevi, integrisan pristup učenju i razvoju, kontinuitet u obrazovanju), noseće dimenzije programa (sredina za učenje, kvalitet odnosa, zajedničko učešće, podrška dispozicijama za učenje, inkluzija, različitosti i demokratske vrednosti, saradnja sa porodicom i lokalnom zajednicom) i principe i strategije razvijanja realnog programa.

Produbljeno zajedničko istraživanje kao potencijal tematskog ili projektnog planiranja

Obrazovanje u ranom detinjstvu je tradicionalno dugi niz godina bilo usmereno na društveni, emocionalni i fizički razvoj dece i na osnovne veštine vezane za oblast jezika i matematike, odnosno za pripremu za čitanje i računanje, ostavljajući tako malo prostora za igru dece i istraživanje sveta oko sebe (Worth, 2010). Zbog brige o životu u svetu koji se brzo menja, odrasli veruju da je deci danas, više nego ranije, potrebno da budu „obrazovanija” i žure da deci prenesu znanja za koja misle da su neophodna (Cabuk & Haktanir, 2010). Međutim, istraživanja ukazuju da je deci potrebno više od pukog ovladavanja sadržajima. Aktivnosti koje planira vaspitač, vođen određenim programom koji za decu kreiraju odrasli, neće uvek biti od interesa za decu i mogu stvoriti neprijatno okruženje za učenje. Pored toga što treba da budu fizički, emocionalno i socijalno zdrava, deci je potrebno da budu intelektualno izazvana, zainteresovana, angažovana i u tome podržana od strane bliskih odraslih. Deca uče u svakodnevnoj interakciji sa fizičkom i socijalnom sredinom, kroz ono što rade i doživljavaju, odnosno kroz delanje i odnose koje grade sa vršnjacima i odraslima u igri i istraživanju (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; Pešić, 1985). Ipak, iskustva koja pružaju praktičnu manipulaciju i direktnu interakciju sa predmetima i materijalima, ali i sa vršnjacima, sve su manje prisutna u aktivnostima dece u kući i neposrednom okruženju. Zato je deci u vrtiću neophodno omogućiti ovu vrstu aktivnosti koje će im omogućiti da izgrade iskustva u istraživanju i rešavanju problema i tako izgrade temelj za razumevanje sveta i osnovnih naučnih konceptata (Worth, 2010).

Različiti ljudi različito sagledavaju ono što nazivamo naukom (Worth, 2010), a način na koji uokvirujemo pojam „nauke” stvara i posebna očekivanja o tome čemu težimo u neposrednom radu sa decom i šta su pokazatelji njihovog učenja (Siry, 2014). Čitajući transkripte refleksivne diskusije između vaspitača i istraživača o ciljevima učenja nauke, vođene nakon sprovođenja eksperimenata dece sa vodom (Andersson & Gullberg, 2014), Siry (Siry, 2014) uočava različite pokazatelje učenja. U prvoj analizi akcenat je bio na tome da deca nisu naučila ključne naučne koncepte. U drugoj analizi sagovornici su diskutovali da li su se kod dece razvila druga ključna znanja i vrednosti. Ono što autorka naglašava jeste da u interakciji dece i vaspitača tokom naučnih aktivnosti jasno uočava dokaze čuđenja, zabave i uživanja, vidi decu motivisanu da učestvuju u naučnim aktivnostima i fascinirana je evidentnim uzbuđenjem dece oko angažovanja u nauci. Međutim, napominje se da mnogi nastavnici, istraživači i kreatori programa to verovatno neće smatrati pokazateljem učenja u nauci.

Neki nauku vide kao skup činjenica i generalizacija koji je jednom naučen u školi, a drugi kao znanje koje objašnjava funkcionisanje prirodnog sveta. Međutim, nauka nije statična, nauka je praksa koja se razvija, ona je više od znanja i informacija i podrazumeva i sam proces proučavanja i otkrivanja (Siry, 2014; Vujičić, 2013; Worth, 2010). Worth (Worth, 2010) napominje da naučnici nisu jedini ljudi koji se bave naukom i da mnogi poslovi, kao što su poslovi električara, hortikulturiste, arhitekate ili

automehaničara, uključuju nauku. Obavljajući različite poslove ili igrajući se, ljudi različitog uzrasta svakodnevno se približavaju naučnoj praksi. Svim ovim aktivnostima zajedničko je to što koriste osnovne alate istraživanja u funkciji razumevanja kako svet funkcioniše i svi odrasli ili deca dele istu potrebu da imaju ove alate pri ruci dok grade svoje razumevanje sveta. Zato je važno deci pružiti priliku da aktivnim uključivanjem u posmatranje, praćenje, uočavanje i osmišljavanje obrazaca i uzročno-posledičnih odnosa, procenjivanje, isprobavanje, manipulisanje, eksperimentisanje, beleženje, objašnjavanje i diskusiju povezuju ideje i izvode zaključke, razvijaju radoznalost, odgovornost, originalnost, istrajnost, otvorenost, kritičko mišljenje i tako dolaze do svojih polaznih teorija (Roychoudhury, 2014; Vujičić, 2017). Deca uživaju u istraživanju predmeta i fenomena koji su deo njihovog života i okruženja. Kada bi se ova prirodna sklonost iskoristila kao osnov za njihovo učenje i kada bi svoja otkrića mogla koristiti za osmišljavanje sveta oko sebe, deca bi se osećala osnaženim i povezanim sa naukom, a njihov interes za istraživanje i nauku mogao bi kasnije u životu biti još veći (Roychoudhury, 2014). Zato, u radu sa decom, vaspitači ne treba da daju tačne „odgovore” na dečja pitanja o svetu koji ih okružuje, već ova dečja pitanja treba da pretvore u njihova produktivna iskustva koja će ih podstaći da istražuju i diskutuju i da im na taj način pruže snažan osećaj zadovoljstva i osnaženosti (Andersson & Gullberg, 2014). U skladu sa prethodno rečenim, Worth (Worth, 2010) sugeriše: 1) bavljenje naukom je prirodan i kritičan deo ranog učenja dece, 2) radoznalost dece za svet prirode je snažan katalizator za njihov rad i igru, 3) uz odgovarajuće vođenje, ova prirodna radoznalost i potreba za osmišljavanjem sveta postaju osnova za početak korišćenja veština istraživanja osnovnih pojava i materijala u svetu koji okružuje decu, 4) rano naučno istraživanje može biti bogat kontekst u kojem deca mogu koristiti i razvijati druge važne veštine, uključujući rad sa drugima, razvoj sitne i krupne motorike, pismenost i rano razumevanje matematike.

Ipak, opisujući naučne aktivnosti u vrtiću Worth (Worth, 2010) navodi dve učestale situacije. Jedna je kada postoji prostor u kojem se nalaze zanimljivi predmeti, materijali i alati za posmatranje i merenje kao što su lupa i vage. Međutim, često se istraživanje tu završava, a izostaju razgovor o zapažanjima dece i pitanja koja postavljaju. Druga situacija je ona tokom koje se deca bave raznim aktivnostima koje kod njih izazivaju uzbuđenje i zainteresovanost, ali koje retko vode ka dubljem razmišljanju. Ovakve epizodične situacije, u trajanju od 20 ili 30 minuta, koje nisu redovno dostupne i ne daju mogućnost za proširivanjem iskustva izvan radnih soba, omogućavaju deci da započnu, ali ne i da nastave svoje istraživanje. Time se gubi kontinuitet i mogućnost diskusije u malim ili velikim grupama koja podstiču decu da slušaju druge, razmenjuju ideje i razmišljaju o onome što su iskusila, a razmišljanje o iskustvu je ono što vodi ka razumevanju sveta i izgrađivanju vlastitih znanja i teorija.

Rad na projektima, kao način integrisanog učenja koji naglašava aktivnu participaciju dece, omogućava deci da dublje i potpunije shvate događaje i pojave u svom neposrednom okruženju i iskustva koja su vredna njihove pažnje (Chard, 1999; Katz, 1998; Katić, 2008; Miljak, 1999; Slunjski, 2001). Učenje i istraživanje dece kroz projekte zasniva se na njihovoj prirodnoj radoznalosti i omogućava im da razmenjuju ideje i iskustva, ispituju, povezuju, rešavaju probleme i razmišljaju (Cabuk & Haktanir, 2010). Imajući u vidu da sva deca žele da uče i da su im prilikom izgrađivanja sopstvenog znanja potrebni odrasli koji će olakšati i voditi ovaj proces (Cabuk & Haktanir, 2010), uloga vaspitača je da u radu na projektima decu podstiče da stupaju u interakciju sa svojim društvenim i fizičkim okruženjem i to na način koji za njih ima smisla (Slunjski, 2001). Dok istražuju i angažuju se u njima smislenim situacijama, deca prave vezu između prethodnog i novog iskustva i između osećanja, ideja, reči i akcija (Hewett, 2001; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Rad dece na projektima podrazumeva integraciju različitih strategija učenja i široku lepezu aktivnosti dece čime se unapređuju njihove istraživačke veštine (Katz, 1998). Pri tome, ovakav pristup učenju omogućava uvažavanje osnovnih principa učenja dece kao što su: neposredan doživljaj, prerada doživljaja kroz različite načine činjenja, obogaćivanje doživljaja umetničkim sadržajima i izražavanje, stvaranje i predstavljanje korišćenjem različitih medija (Katić, 1999; 2008; Worth, 2010). Na taj način, deca su podstaknuta da učestvuju u zajedničkom istraživanju i razmišljaju o svojim iskustvima i ohrabrena da

na različite načine izražavaju i saopštavaju svoja zapažanja, ideje, zamisli, osećanja i razumevanje. Predstave koje stvaraju mogu poslužiti kao osnov za modifikovanje, razvijanje i produblivanje ideja, za postavljanje hipoteza, diskusiju i argumentovanje što dalje dovodi do novih zapažanja i predstava i bogatijeg mišljenja (Katz, 1998). Prošireno istraživanje određenih fenomena u radu na projektima pruža deci rano iskustvo dubljeg poznavanja i razumevanja sveta oko sebe. Kultivisanju i jačanju sklonosti za dubinsko razumevanje fenomena značajno može doprineti osećanje majstorstva koje dolazi do izražaja u zajedničkom učenju i istraživanju vršnjaka (Katz, 1998). Deca se razlikuju po svojim iskustvima, interesovanjima i kontekstima iz kojih dolaze. U zajedničkom radu na projektima svaka vrsta različitosti se slavi i uvažava jer omogućava deci da uče jedni od drugih pri čemu svako od njih daje doprinos svojim autentičnim iskustvom. Podsticanjem dece da u saradnji sa vršnjacima i vaspitačima donesu sopstvene odluke i izbore povećava se poverenje dece u sopstvene moći i jača njihovo samopoštovanje, posvećenost i sklonost da nastave učenje (Katz, 1998) jer vide da se takvo interesovanje i posvećenost modeluje oko njih (Chard, 1999). Povezivanje dece sa ljudima i mestima u lokalnoj zajednici i učenje u saradnji sa pojedincima iz drugih kultura pruža deci iskustvo stvarnog sveta izvan vrtića (Cabuk & Haktanir, 2010) i doživljaj sebe kao vrednog člana zajednice. Raznovrsne situacije u kojima deca kroz rad na projektima aktivno i istinski učestvuju istraživanjem odabranih elemenata vlastitog okruženja pružaju deci iskustva koja ih intelektualno uključuju u većoj meri nego iskustva koja potiču iz aktivnosti koje su za njih drugi pripremili (Cabuk & Haktanir, 2010; Clark, 2008), jer cilj nije da se prenesu informacije ili repliciraju razmišljanja, već da se unapredi razmišljanje (Hewett, 2001) i da se neguje ono što istraživači nazivaju veštinama 21. veka – kritičko mišljenje, saradnja i kreativnost (Cabuk & Haktanir, 2010).

Iskustva iz sveta (Clark, 2008) pokazuju da vaspitači, koji se tek uvode u rad na projektima, još uvek često koriste načine rada sa decom koje su i do tada koristili, a koji su zasnovani na direktnom poučavanju i transmisiji znanja. Proces transformacije vaspitača od onog koji „podučava” do partnera deci u učenju i istraživanju je veoma kompleksan i podrazumeva čitav niz zahtevnih i relativno novih uloga vaspitača. Može se smatrati da je vaspitač razumeo unutrašnje procese učenja i istraživanja kroz projekte kada počne da obraća pažnju na ranija iskustva dece i na njih oslanja razvijanje projekata, kontinuirano prati igru i aktivnosti dece i učestvuje u njima, u kontekstu svakodnevnih aktivnosti „hvata” neočekivane situacije i događaje značajne za učenje i istraživanje dece (a koje bi deca mogla propustiti) i da ih proširuje, postavlja pitanja koja podstiču decu da nastave svoje istraživanje i diskutuje sa njima, podstiče decu da postavljaju pitanja o fenomenu koji istražuju, izvode pretpostavke, razmišljaju o načinima njihove provere i odvoje vreme za isprobavanje svojih ideja, ostaje u situaciji i bude učesnik u procesu učenja i istraživanja umesto da ga posmatra sa distance, beleži i zajedno sa decom dokumentuje proces učenja i istraživanja, razmenjuje iskustva sa drugim vaspitačima i stručnjacima i osvešćuje teorije koje sprovodi, proverava i istražuje u praksi (Andersson & Gullberg, 2014; Clark, 2008; Katić, 2008).

Izbor tema/projekata

Prvi izazov sa kojim se vaspitači susreću u radu na projektima jeste izbor i pokretanje projekta. Clark (Clark, 2008) napominje da je razmišljanje o tome kako pokrenuti projekat naročito teško za vaspitače za koje projektno planiranje predstavlja novinu u radu, a to svakako jeste situacija u kojoj se trenutno nalaze vaspitači u Srbiji.

Uloga vaspitača pri odabiru i razvijanju projekta „može varirati od one u kojoj je on dominantan kako u izboru teme, tako i pristupu radu, pa do situacije u kojoj predstavlja svojevrsni 'katalizator' pri izboru sadržaja i oblika rada” (Katić, 2008: 9). U tom smislu Miljak (Miljak, 1999) i Slunjski (Slunjski, 2001) izdvajaju dva oblika rada na temi/projektu:

- rad na temi/projektu koju odabere vaspitač uz eventualnu saglasnost dece – rad na odabranoj temi/projektu odvija se u sklopu onoga što je vaspitač planirao kao nešto važno za decu, nešto čemu će se pristupiti s različitim područja znanja i različitim intenzitetom, a sama tema ili

projekat predstavlja deo integrisanog kurikuluma ili programa unapred određenog iako se dopušta fleksibilnost u izboru;

- temu/projekat biraju deca uz saglasnost vaspitača koji im u tome pomaže i podržava ih.

Prvi oblik rada na projektima zastupaju L. Katz i S. Chard. U njemu se polazi od bazičnog grupisanja tema u nekoliko kategorija u okviru kojih se bira neka za rad na projektu. Kriterijumi za izbor tema su relevantnost za život deteta, raspoloživost materijala i opreme i dostupnost resursa, a kategorije koje se navode vezane su za: svakodnevni života deteta (kuća, porodica, hrana, prevoz i sl.), život lokalne zajednice (bolnica, trgovina, ribarnica, ljudi i sl.), razni događaji i praznici (rođenje, venčanje, karneval i sl.), proučavanje vremena (sat, kalendar, istorijski događaji), upoznavanje i proučavanje zanimljivih mesta (komšiluk, obala reke, planina, ulica i sl.), prirodne fenomene (vreme, voda, vetar, životinje, biljke), zanimljive predmete (šešir, lutka, knjiga), opšte teme (brodovi, izumi, svemir) i sl. (Slunjski, 2001).

Drugi oblik rada potiče iz Reggio (Ređo) pedagogije. Ideje za projekte u ovoj koncepciji potiču iz kontinuiranog i zajedničkog građenja iskustva dece i vaspitača i na osnovu praćenja interesovanja dece (Slunjski, 2001). Ovaj pristup zahteva pažljivo posmatranje i slušanje dece, zapažanje njihove zainteresovanosti za određene fenomene i beleženje. U dogovoru sa decom, vaspitači biraju problem kojim će se produbljeno baviti u okviru projekta. Tako, istraživanja dece i vaspitača u ovoj koncepciji zasnivaju se na prirodnoj radoznalosti dece, a problemi i fenomeni kojima će se baviti tokom svog istraživanja mogu biti raznovrsni – od onih najjednostavnijih, kao što je kako rasporediti nameštaj po sobi, do vrlo kompleksnih, kao što su svetlost, senke, svemir itd. (Miljak, 1999; Slunjski, 2001).

Baveći se pitanjem razvoja naučne pismenosti i naučnog mišljenja, pojedini autori navode određene sadržaje, teme ili koncepte kojima se deca ranog uzrasta mogu baviti, kao i određene kriterijume izbora teme/projekta. Tako Jackman (Jackman, 2009; prema: Slunjski, 2012) navodi nekoliko kategorija: istraživanje problema iz područja prirodnih nauka (ispitivanje, klasifikovanje, iznošenje pretpostavki i njihova provera...); znanje o životu (ljudi, biljke, životinje, funkcionisanje živih organizama); fizička znanja (čvrsti, tečni i gasoviti materijali, svetlost, vetar, zvuk, električnost, kretanje, magnetizam, gravitacija, ravnoteža...); hemijska znanja (sastav i promene materijala); znanja o Zemlji i svemiru (geološki, meteorološki i astronomski aspekt); znanja o ličnim i socijalnim aspektima života (zdravlje, promene u okruženju, konzervisanje i recikliranje materijala...); ekologija (odnos između živih bića i njihovog okruženja); nauka i tehnologija (povezanost prirode i ljudskih ostvarenja). Sa druge strane, Wilson (Wilson, 2002) navodi naučne koncepte koji se mogu istraživati sa decom ranog uzrasta: sistemi (ljudsko telo, ekosistemi); modeli (crtež, fizički model); postojanost i promena (rast i razvoj biljaka iz semena, godišnja doba, raspadanje); razmera (veličina, udaljenost, količina, težina kroz poređenja); obrasci i odnosi (struktura, organizacija i svojstva materijala, obrasci u prirodi); uzrok i posledica (senke, smrzavanje–topljenje, gravitacija); struktura i funkcija (građa biljaka i životinja, alati, pribor za jelo); varijacije (zvuci, boje); raznolikost (semenje, lišće, živi organizmi).

Kao prvi kriterijum prilikom izbora teme/projekta Worth (Worth, 2010) navodi da fenomen koji se namerava istraživati mora biti dostupan za direktno istraživanje i izvučen iz sredine u kojoj deca žive. U tom smislu, Worth navodi da mnoge popularne teme (dinosaurusi, svemir, životinje Arktika...) ne ispunjavaju ovaj kriterijum, ali da ne moraju biti potpuno isključene jer omogućavaju drugačije načine učenja i istraživanja – dramatizaciju, diskusiju, istraživanje pomoću sekundarnih izvora. Upravo i primeri iz prakse pokazuju da se i u okviru projekata posvećenih svemiru ili dinosaurusima deci otvaraju mnogobrojne raznovrsne prilike za maštanje, istraživanje, izražavanje i predstavljanje. Na osnovu slika, crteža, radova od gline i svemirske stanice koju su deca napravila Katz (Katz, 1998) sugerise da dečja shvatanja Sunčevog sistema možda jesu bila „pre-galilejska”, ali i da su ovi dečji radovi pokazali bogatstvo dečje mašte o životu na svemirskoj stanici, lansiranju raketa, svemirskim

vozilima, svemirskim stvorenjima itd. Prikaz projekta „Šetnja s dinosaurima u Istri” pokazuje, kako tvrde autori (Vujičić, 2017), da i takve teme mogu podstaći snažne istraživačke potencijale dece i pružiti deci iskustvo učenja u saradnji sa drugom decom i odraslima i mogućnost rekonstrukcije i ko-konstrukcije znanja i razvoja refleksije. Drugi kriterijum jeste da u osnovi dečjeg istraživanja budu koncepti važni za nauku. Tako, npr. istraživanje puževa omogućava da deca istražuju na koji način je fizički izgled životinja povezan sa njihovim ponašanjem i zadovoljavanjem potreba što dalje pomaže u razumevanju koncepta adaptacije i evolucije. Istraživanje senki omogućava izgrađivanje osnove za razumevanje koncepta pravolinijskog kretanja svetlosti. Iskustva izgrađena u igri sa loptama omogućavaju građenje osnove za kasnije razumevanje sila i kretanja. U okviru trećeg kriterijuma Worth navodi da fokus treba da bude na konceptima koji su razvojno prikladni i koji se mogu istraživati iz više perspektiva jer takvo učenje omogućava deci bogata iskustva na kojima mogu da zasnuju svoja razmišljanja, potragu za obrascima i odnosima i svoje početne teorije. Tako istraživanje puževa omogućava opisivanje, upoređivanje kretanja puževa sa kretanjem drugih životinja i ljudi, diskusiju o povezanosti načina kretanja životinja, njihovog staništa i načina dolaženja do hrane. Suprotno ovakvim mogućnostima jeste istraživanje magneta – kada deca jednom otkriju kako oni funkcionišu nemaju više šta da istražuju. Analizirajući relevantnost tema iz aspekta naučnih konceptata, Worth u ovom primeru zanemaruje značaj različitih načina izražavanja, stvaranja i predstavljanja dece. Možda će deca brzo otkriti način funkcionisanja magneta, ali upravo ovo novo otkriće i osećaj zadivljenosti koji će pri tome doživeti može podstaći decu da dalje istražuju različite mogućnosti njegove upotrebe. I na kraju, kao poslednji kriterijum, Worth navodi da pojave, koncepti i teme kojima se bave moraju biti zanimljivi i deci i vaspitačima jer se realnost dobrog programa nalazi negde između dva ekstrema – strukturisanih programa sa malim ili prividnim učešćem dece i programa usredsređenog na dečje ideje i pitanja. Izbor teme može doći od vaspitača na osnovu posmatranja, praćenja i slušanja dece, ali kada se deca upoznaju sa nekim fenomenom i počnu da ga istražuju, njihova pitanja mogu voditi ono što sledi. U tom smislu, navodi Worth, pri izboru teme/projekta nije važno „Čije je to pitanje?”, već „Da li su deca posvećena?” i dodaje da nije nužno da deca iniciraju bavljenje određenim sadržajem, ali da taj sadržaj mora da bude njihov, da ga poseduju. Iskusni praktičari, smatra Clark (Clark, 2008), znaju kako da jačaju dečje stanje začuđenosti i neguju dečje sposobnosti postavljanja pitanja i preuzimanja inicijative u planiranju i realizaciji istraživanja, te kako razgovarati sa decom tako da preuzmu odgovornost za svoj rad i učenje. Ipak, učenje o ovakvom načinu vođenja projekata razvojni je proces i za vaspitača i za decu.

Većina teoretičara i istraživača navodi da tema mora biti važna za dete. Pojedini autori navode da tema treba da bude u vezi sa dečjim interesovanjima ali i sa njihovim iskustvima i okruženjem (Cabuk & Haktanir, 2010; Katić, 1999, 2008), jer se ne može očekivati da deca budu zainteresovani za nešto o čemu ništa ne znaju (Chard, 1999). Katz (Katz, 1998) primećuje da mnogi američki praktičari, verovatno pod pretpostavkom da su svakodnevni predmeti i događaji nezanimljivi, vole da uvode egzotične teme s ciljem da zaokupe ili probude dečja interesovanja. Međutim, osvrćući se na praksu Reggio koncepcije ona ukazuje na to da procesi „raspakivanja” ili defamilijarizacije svakodnevnih predmeta i događaja mogu biti duboko značajni, zanimljivi i poučni. Kada je fenomen kojim se bave u projektu deci veoma poznat, objašnjava Katz, ona mogu da doprinesu projektu svojim sopstvenim znanjem i da svojim pitanjima postave pravce istraživanja, preuzmu vodstvo u planiranju i preuzmu odgovornost za određena zapažanja, informacije i artefakte koje treba prikupiti i ispitati. S druge strane, kada se bave nekim egzotičnim temama koje su izvan njihovog neposrednog iskustva, zavise od odraslog u dolaženju do odgovora na većinu pitanja, ideja, informacija, razmišljanja i planiranja. A pošto deca zavise od odraslih u mnogim aspektima života, rad na projektu treba da bude deo programa u kojem se daje prilika njihovim interesima, idejama, afinitetima i izborima. U tom smislu, i Miljak (Miljak, 1999) prednost daje „jednostavnim” temama jer ih deca mogu istražiti samostalno, bez velike pomoći odraslog. Navodeći da su deci potrebne zanimljive i izazovne situacije koje će ih pozivati da posmatraju, istražuju i eksperimentišu Wilson (Wilson, 2002) takođe napominje da se mnogo bogatih mogućnosti za učenje i istraživanje dešavaju svakodnevno i u radnoj sobi i na igralištu. To su sve one situacije u kojima dete vidi nešto što je interesantno i zapita se o tome

(ledenice koje vise sa krova, ptice koje grade gnezdo ili mrave u podnožju drveta). Vaspitač mora da prepozna takve situacije i da zastane kako bi posmatrao, razmišljao i istraživao sa decom. Na taj način, vaspitač daje deci priliku da rastu u uvažavanju i razumevanju sveta oko sebe.

Kontinuiranim i svakodnevnim posmatranjem, praćenjem i slušanjem dece u različitim situacijama dolazi se do brojnih informacija koje treba zabeležiti i dokumentovati (Katić, 2008; Stegelin, 2003). I upravo analizirajući dokumentaciju nastalu u susretu dece sa prirodom, Goldhaber (Goldhaber, 2007) u svom istraživanju navodi da je mnogo toga što se čulima odraslih činilo irelevantnim, zapravo bilo izvor proučavanja i istraživanja dece u ovom istraživanju (grana prekrivena lišajevima, šišarka lepljiva od smole ili neravna površina granitne stene), jer deca svetu prirode pristupaju kao mestu intenzivnog angažovanja, izazova, otkrića, transformacije, radosti i čuda.

Beleženjem i dokumentovanjem informacija o tome šta je deci važno, za šta pokazuju zainteresovanost, šta ih čudi, fascinira, kako koriste materijale, o čemu razgovaraju i identifikovanjem fenomena koji mogu biti od interesa za decu, započinje proces planiranja i istraživanja kroz projekte. Međutim, kada je reč o planiranju, ono nije usmereno na ciljeve koji se mogu operacionalizovati i koji vode ka direktnom poučavanju, već preliminarno planiranje koje podrazumeva mentalnu pripremu vaspitača za mogućnosti koje mogu izroniti iz dečjeg istraživanja u projektu i uključivanje maštovitog predviđanja njihove zainteresovanosti podstaknute prethodnim iskustvom (Chard, 1999; Clark, 2008). U projektu ne uče i ne istražuju samo deca, već i vaspitači (Miljak, 1999). Pored toga što uče i istražuju o fenomenu za koji su deca pokazala zainteresovanost, vaspitači uče i istražuju o tome kako deca uče, kako razmišljaju, šta sve mogu, šta zapažaju, šta ih zanima i kako se izražavaju na svojih „stotinu jezika”.

Odnos predmeta učenja i namera koje se žele ostvariti tokom razvijanja tema/projekata

U skladu sa savremenim programskim koncepcijama predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Godine uzleta* ne propisuju i ne sugerišu sadržaje učenje, već se oni u razvijanju realnog programa „organizuju oko problema koji se istražuje ili oko pitanja na koja se traži odgovor” (Budevac i Kovačević, 2020). Na taj način, vaspitači preuzimaju odgovornost izbora sadržaja koji podržavaju zainteresovanost dece za određeni fenomen, izazivaju i podstiču radoznalost dece i održavaju njihovu pažnju. Tako se fokus sa sadržaja učenja i gotovih znanja koje treba usvojiti pomera na sam proces učenja, odnosno na ovladavanje „alatima”, umenjima, veštinama koje doprinose razvoju sposobnosti neophodnih za ispitivanje, razumevanje i doživljavanje sveta. Sadržaji koji podrazumevaju sposobnosti, veštine ili načine na koje dete konstruiše znanje mogu se odrediti kao indirektan predmet učenja, a sadržaji koji doprinose proširivanju znanja kao direktni predmet učenja (Bjorklund & Ahlskog-Bjorkman, 2018; Hellberg, Thulin, & Redfors, 2019).

Indirektni objekti učenja povezuju se sa transdisciplinarnim ciljevima, a direktni objekti učenja sa radnim ciljevima. *Transdisciplinarni ciljevi* se odnose na ovladavanje interpersonalnim (upućenost na druge ljude i saradnja sa njima) i analitičkim veštinama (identifikacija, istraživanje i analiziranje problema i pronalaženje izvodljivih, inovativnih i kreativnih rešenja) i na formiranje demokratskog i etičkog pristupa svetu koji nas okružuje (Bjorklund & Ahlskog-Bjorkman, 2018; Đorđev, Prtljaga, Prtljaga, Nedimović i Stojanović, 2016). Oni su manje ili više „nevidljivi” u praksi, ali su ono o čemu vaspitači govore u smislu svojih primarnih ciljeva (Bjorklund & Ahlskog-Bjorkman, 2018). *Radni ciljevi* su usmereni na znanja i veštine dece koje su neophodne za realizaciju projekta i na neki način predstavljaju sredstva za ostvarivanje transdisciplinarnih ciljeva. Pored transdisciplinarnih i radnih ciljeva, u narativima vaspitača prepoznaju se i tzv. ciljevi aktivnosti (Bjorklund & Ahlskog-Bjorkman, 2018), koje ćemo za potrebe ovoga rada i u skladu sa koncepcijom *Godina uzleta* zvati *ciljevima situacija učenja*. Ovi ciljevi se prepoznaju u situacijama koje su vidljive osobama sa strane i u onome što je prvenstveno u fokusu same dece kao ono što doživljavaju da „rade” tokom dana u vrtiću.

Identifikovanje odnosa između ovih ciljeva značajno je za vaspitače jer doprinosi boljem razumevanju složenost pedagoškog rada.

Metodologija istraživanja

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo cilj da ispita stavove vaspitača u vezi sa izborom i značajem određenih tema/projekata za rad sa decom. Ovako definisan cilj operacionalizovan je kroz sledeće istraživačke zadatke: 1) ispitati odnos vaspitača prema slobodi koju imaju u izboru tema/projekata i sadržaja vezanih za temu/projekat, 2) ispitati u kojoj meri određeni faktori utiču na odluku vaspitača da zajedno sa decom započnu istraživanje u okviru određene teme/projekta, 3) na primeru tema/projekata koje trenutno razvijaju sa decom, utvrditi kojim namerama/ciljevima se vaspitači vode pri izboru i razvijanju tema/projekata.

U ovom istraživanju korišćena je deskriptivna metoda sa anketiranjem kao istraživačkom tehnikom. Anketni upitnik je sadržavao pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Odgovori vaspitača na otvorena pitanja naknadno su kategorisani. Teme/projekti koje vaspitači trenutno razvijaju sa decom kategorisane su prema pripadnosti sadržaja, koji proizilaze iz tema/projekata, širim oblastima ljudskog saznanja, izražavanja i stvaranja. U osnovi ove kategorizacije korišćena je kategorizacija koju nudi Jackman (Jackman, 2009; prema: Slunjski, 2012), a koja je naknadno revidirana prema odgovorima vaspitača. Odgovori vaspitača koji se odnose značaj koji oni vide u temama/projektima koje trenutno razvijaju sa decom kategorisani su prema klasifikaciji ciljeva koju nude Bjorklund i Ahlskog-Bjorkman (Bjorklund & Ahlskog-Bjorkman, 2018), a zatim su transdisciplinarni ciljevi kategorisani prema opštim međupredmetnim kompetencijama za kraj obaveznog osnovnog i srednjeg obrazovanja definisanih Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021). Navedena kategorizacija je izabrana jer se definisane međupredmetne kompetencije zasnivaju na ključnim obrazovnim kompetencijama za celoživotno učenje kojima se osnov za razvoj ostvaruje već u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018).

Istraživanjem je obuhvaćeno 466 vaspitača iz 9 predškolskih ustanova sa teritorije Beograda. Uzorak je prigodan, a istraživanjem su obuhvaćeni vaspitači koji su pokazali dobru volju za učestvovanjem u istraživanju. U trenutku anketiranja, određen broj ispitanika prošao je *Obuku za primenu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*, što se, pored radnog iskustva ispitanika, može smatrati jednim od značajnih faktora u formiranju stavova ispitanika. Iz tog razloga, rezultati sprovedenog istraživanja će biti prikazani i analizirani u odnosu na dve nezavisne varijable: godine radnog staža (GRS) i obuhvaćenost/neobuhvaćenost ispitanika obukom za primenu *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (OPOP). Struktura uzorka prikazana je Tabelom 1.

Tabela 1. Struktura uzorka

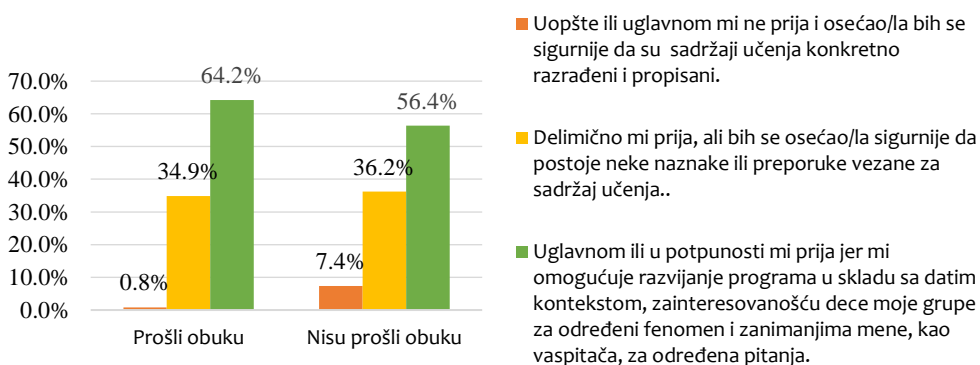
	Prošli OPOP	Nisu prošli OPOP	Ukupno
0–9 GRS	104 72,2%	40 27,8%	144 31,0%
10–19 GRS	140 82,8%	29 17,2%	169 36,3%
20 i više od 20 GRS	128 83,7%	25 16,3%	153 32,7%
Ukupno	372 79,8%	94 20,2%	466 100,0%

Istraživanje je realizovano u proleće 2022. godine, odnosno dve i po godine nakon početka obuka za primenu novih *Osnova programa*. U tom trenutku veći broj vaspitača je prošao obuku, ali samo određen deo njih je ušao i u proces primene novih *Osnova programa*.

U skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja i načinom prikupljanja podataka, korišćene su sledeće statističke mere i postupci obrade podataka: χ^2 test, t-test i jednofaktorska analiza varijansi (jednofaktorska ANOVA različitih grupa s naknadnim testovima).

Rezultati i diskusija

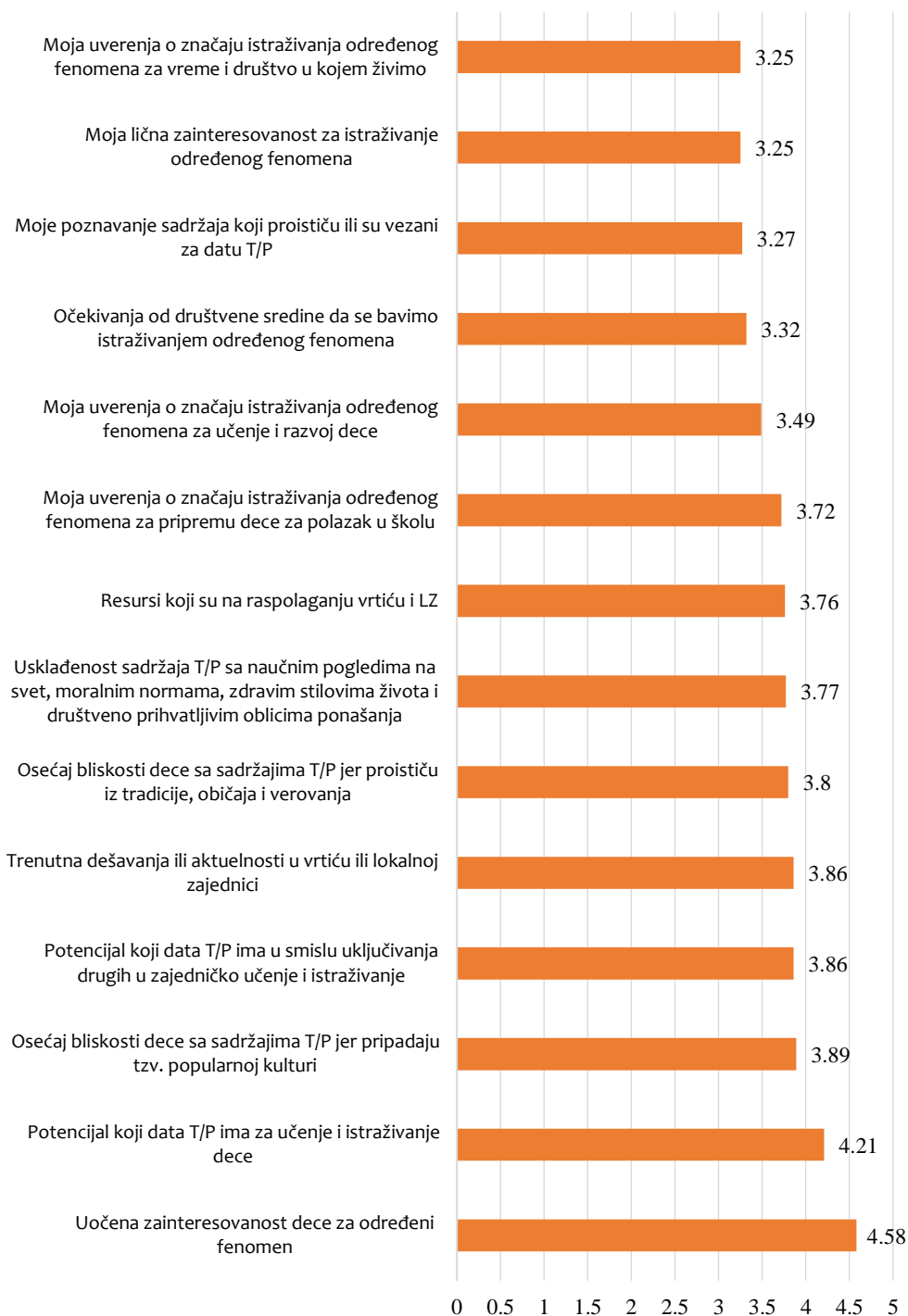
Prema konceptualnim postavkama *Godina uzleta* „integrisan pristup učenju i razvoju se zasniva na povezanom iskustvu onoga što dete čini i doživljava u situacijama koje su mu smislene i koje povezuju smisao, a ne kroz izdvojene sadržaje i pojedinačne aktivnosti vezane za pojedinačne obrazovne oblasti ili aspekte razvoja” (*Godine uzleta*, 2018: 16). Sadržaji učenja proističu i vezani su za temu/projekat i u funkciji su istraživanja u okviru teme/projekta, a ne gotova znanja koja deca treba da usvoje. U ovakvom pristupu, odgovornost za izbor tema/projekata i sadržaja koji iz njih proističu poverena je kompetencijama vaspitača. Zato je na samom početku, logično bilo pitati vaspitače u kojoj meri im mogućnost izbora tema/projekata i sadržaja vezanih za njih prija. Čak 62,7% vaspitača je odgovorilo da im ova data mogućnost prija, dok je 35,2% vaspitača odgovorilo da im ova mogućnost delimično prija. Samo 2,1% vaspitača je odgovorilo da im ova mogućnost ne prija. Kada se rezultati analiziraju prema varijabli OPOP (Grafikon 1), uočava se da je među vaspitačima koji su prošli obuku nešto veći procenat onih kojima ovakva mogućnost prija u odnosu na vaspitače koji nisu prošli obuku. Vaspitači koji su prošli obuku u gotovo zanemarljivom procentu su se izjasnili da im ovakva mogućnost ne prija, dok se na taj način izjasnilo čak 7,4% vaspitača koji nisu prošli obuku. Uočene razlike jesu statistički značajne ($\chi^2=16,191$; $df=2$; $p=0,000$). Vaspitači koji su prošli obuku i ušli u proces primene novih *Osnova programa* verovatno su se već oprobali u razvijanju programa oslonjenog na zainteresovanost i iskustva dece i izgradili iskustva o značaju uvažavanja konteksta u razvijanju realnog programa što se prema Clark (Clark, 2008) može smatrati prvim pokazateljima da je vaspitač razumeo unutrašnje procese učenja i istraživanja kroz projekte. Međutim, značajan broj njih i dalje pokazuje određenu nesigurnost po ovom pitanju što je u ovom trenutku sasvim očekivano jer je proces transformacije vaspitne prakse dug i kompleksan proces koji zahteva konstantno učenje, „eksperimentisanje” i preispitivanje.



Grafikon 1. Odnos vaspitača prema slobodi koju imaju u izboru tema/projekata i sadržaja vezanih za temu/projekat

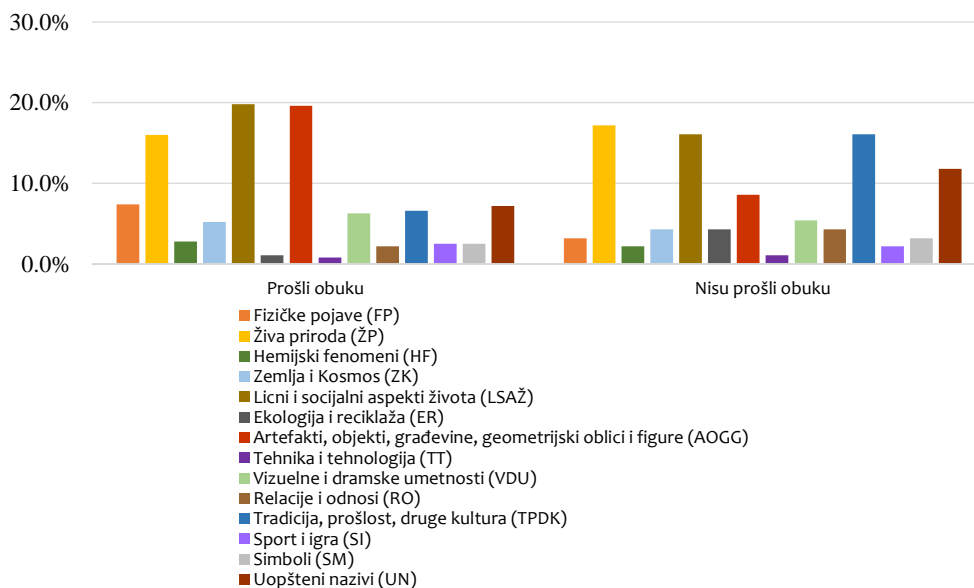
Procenu o tome u kojoj meri ponuđeni faktori utiču na njihovu odluku da zajedno sa decom započnu istraživanje u okviru određene teme/projekta vaspitači su iskazali označavanjem brojeva od 1 do 5 (1 – uopšte ne utiče, 5 – utiče u velikoj meri). Rezultati prikazani Grafikonom 2 pokazuju da, prema proceni vaspitača, najznačajniji uticaj na njihovu odluku da započnu istraživanje u okviru određene teme/projekta ima uočena zainteresovanost dece za određeni fenomen. Ovakav rezultat je sasvim očekivan jer su interesovanja dece bila u fokusu i u ranijim programskim koncepcijama te za vaspitače ovakvo usmerenje ne predstavlja novinu. Ono što ovim istraživanjem nije postavljeno kao istraživački zadatak i što se može smatrati propustom ovoga istraživanja, a što zaslužuju pažnju

istraživača, jeste pitanje na koji način vaspitači percipiraju zainteresovanost dece, kako „hvataju” određene situacije koje mogu biti podsticaj za nova istraživanja i kako zajedno sa decom „ostaju” u istraživanju. Nakon zainteresovanosti dece, najjači uticaj, prema procenama vaspitača, ima potencijal koji data tema/projekat ima u smislu omogućavanja deci da istražuju, uče, izražavaju se i predstavljaju na različite načine, da stiču bogata i raznovrsna iskustva i tragaju za autentičnim rešenjima. Ovako visoko pozicioniranje ovog faktora je svakako ohrabrujući rezultat ovog istraživanja. Ipak, treba uzeti u obzir da su ispitanici u ovoj formulaciji možda prepoznali poželjan faktor odlučivanja. Zato će biti interesantno, u nešto kasnijim segmentima istraživanja, ispitati koliko su vaspitači ostali dosledni ovom stavu. Sledeći po značaju, prema procenama vaspitača, jeste faktor bliskosti dece sa sadržajima koji su vezani za temu/projekat jer pripadaju tzv. popularnoj kulturi (muzika, ples, moda, film, televizija...). Neočekivano je da su vaspitači ovaj faktor procenili značajnijim od usklađenosti sadržaja koji su vezani za temu/projekat sa naučnim pogledima na svet, moralnim normama, zdravim stilovima života i društveno prihvatljivim oblicima ponašanja. S tim u vezi, važno je napomenuti da se prilikom izbora tema/projekata koji proističu iz tzv. popularne kulture očekuje poseban oprez jer su vaspitači „odgovorni za negovanje vrednosti i zaštitu dece od kvazi vrednosti” i da se u vaspitno-obrazovnoj ustanovi dete mora „štiti od bilo koje vrste kiča, neprimerenog postupanja, šunda” (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022: 14). Nakon toga slede faktori kojima su ispitanici dali podjednak značaj, a koji ukazuju na to da vaspitači u određenoj meri razumeju značaj konteksta i lokalne zajednice u razvijanju realnog programa. S tim u vezi, prostor za dodatni komentar, vaspitači su, s obzirom na trenutak u kojem je ovo istraživanje realizovano, iskoristili da napomenu i da su u okolnostima pandemije ovi faktori povezani sa mnogim organizacionim barijerama. Dosta visok značaj ispitanici su dali i faktoru bliskosti dece sa sadržajima koji su vezani za temu/projekat jer proističu iz tradicije, običaja i verovanja njihovih porodica i lokalne zajednice. Ovaj faktor svakako nije zanemarljiv ako se razmišlja iz perspektive razvijanja kulturnog i nacionalnog identiteta i osećaja pripadnosti. Međutim, ako se uzme u obzir praksa da u nekim temama/projektima „vaspitači reprodukuju određeni događaj ili tradicionalni običaj sa decom”, važno je imati na umu da „oponašanje nekog događaja ili običaja nije istraživanje, nego ponavljanje i da zbog toga ne može biti tema/projekat” (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022: 22). Najmanji značaj vaspitači su dodelili faktorima koji dolaze od njih samih – poznavanje sadržaja koji proističu ili su vezani za datu temu/projekat, lična zainteresovanost za istraživanje određenog fenomena, uverenja o značaju istraživanja određenog fenomena za vreme i društvo u kojem živimo. Međutim, u proceni značaja baš ovih faktora postoji određena razlika i prema varijabli OPOP i prema varijabli GRS. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u proceni vaspitača vezanoj za značaj njihovog poznavanja sadržaja koji proističu ili su vezani za datu temu/projekat u grupi „prošli obuku” ($M=3,19$) i grupi „nisu prošli obuku” ($M=3,60$) statistički značajna: $t=2,957$; $p=0,003$. Takođe, t-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je i razlika koja postoji u proceni vaspitača vezanoj za značaj njihove zainteresovanosti za istraživanje određenog fenomena u grupi „prošli obuku” ($M=3,18$) i grupi „nisu prošli obuku” ($M=3,52$) statistički značajna: $t=2,470$; $p=0,014$. Pored toga, rezultati pokazuju da su vaspitači u grupi „10-19 GRS” u manjoj meri ($M=3,13$) procenili značaj njihovog poznavanja sadržaja koji proističu ili su vezani za datu temu/projekat u odnosu na grupu „20 i više od 20GRS” ($M=3,47$) i grupu „1-9 GRS” ($M=3,22$). Analizom varijanse (ANOVA) potvrđena je statistička značajnost ove razlike: $F=3,412$; $p=0,034$. Takođe, rezultati pokazuju da su vaspitači u grupi „10-19 GRS” u manjoj meri ($M=3,09$) procenili i značaj njihove zainteresovanosti za istraživanje određenog fenomena u odnosu na grupu „20 i više od 20 GRS” ($M=3,47$) i grupu „1-9 GRS” ($M=3,20$). Analizom varijanse (ANOVA) potvrđena je statistička značajnost i ove razlike: $F=4,266$; $p=0,015$. Ovi rezultati pokazuju da su vaspitači koji su prošli obuku, kao i vaspitači sa radnim stažom od 10 do 19 godina, u nešto većoj meri spremni da zajedno sa decom tragaju za odgovorima na pitanja koja su pokrenula dečju zainteresovanost.



Grafikon 2. Jačina uticaja određenih faktora na odluku vaspitača da započnu istraživanje u okviru određene teme/projekta

Na kraju, ispitanici su zamoljeni da navedu šta trenutno istražuju sa decom u vrtiću i zašto misle da je ta tema/projekat značajna za učenje i istraživanje dece. Navedene teme/projekte, pitanja koja su pokrenula njihovo istraživanje ili kratka objašnjenja kategorisani su prema pripadnosti sadržaja, koji proizilaze iz njihovih navoda, širim oblastima ljudskog saznanja, izražavanja ili stvaranja (Grafikon 3).

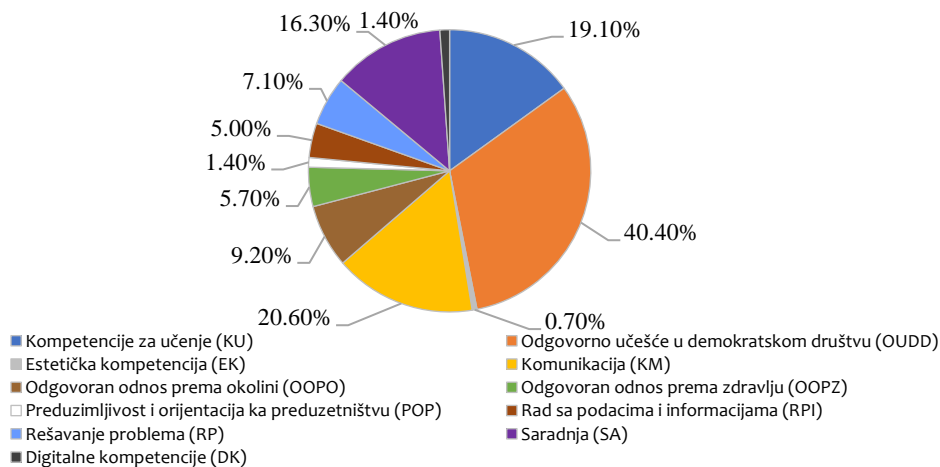


Grafikon 3. Čime se deca i vaspitači bave u zajedničkom radu na temama/projektima

Rezultati istraživanja su pokazali da najviše tema/projekata pripada kategoriji LSAŽ (19,1%), AOGG (17,3%) i ŽP (16,2%). U manjoj meri prisutne su teme/projekti koji pripadaju kategoriji TPKD (8,6%), FP (6,6%), VDU (6,1%) i ZK (5,0%). Najmanje su prisutne teme/projekti koji pripadaju kategoriji HF (2,6%), RO (2,6%), SM (2,6%), SI (2,4%), ER (1,8%) i TT (0,9%). Značajno je napomenuti su da u značajnom procentu (8,1%) i dalje prisutne teme/projekti koji ne sadrže suštinsko pitanje koje podstiče na zajedničko istraživanje jer su to teme uopštenih naziva karakterističnih za realne programe prethodnih koncepcija (*Osećanja, Pitam se pitam, Šta sve umem i znam, Ćiribu-ćiriba, Ja kao pronalazač ...*) ili teme/projekti koji u svom nazivu sadrže načine učenja i činjenja dece (*Ekperimenti, Životno-praktične situacije, Pravimo...*). Određene razlike jasno su uočljive kada se dobijeni rezultati analiziraju prema varijabli OPOP (Grafikon 3). Vaspitači koji su prošli obuku za primenu *Osnova programa* u trenutku realizacije ovog istraživanja radili su zajedno sa decom, a u odnosu na vaspitače koji nisu prošli obuku, u nešto većoj meri na temama/projektima iz kategorije AOGG i LSAŽ. Vaspitači koji nisu prošli obuku za primenu *Osnova programa* u trenutku realizacije ovog istraživanja radili su zajedno sa decom, a u odnosu na vaspitače koji jesu prošli obuku, u nešto većoj meri na temama/projektima iz kategorije TPKD i ER. Takođe, među temama/projektima koje su razvijali vaspitači koji nisu prošli obuku značajno je više tema/projekata uopštenog naziva. Izračunavanjem χ^2 testa pokazalo se da su uočene razlike statistički značajne: $\chi^2=23,695$; $df=13$; $p=0,034$). Rezultati pokazuju da su vaspitači koji su prošli obuku u većoj meri započeli sa razvijanjem tema/projekata koji

su zasnovani na zainteresovanosti dece za fenomene koji su bliski njihovom iskustvu, koji omogućavaju neposredno istraživanje dece, maštanje, kreativni izraz i predstavljanje ili koji podrazumevaju koncepte značajne za nauku (*tobogan, pismo, kliker, pertla, putevi, lavirint, kula, kuća, građevine, lopta, grana, tuneli, balon, mreža, kišobran, foto-aparat, cipele, točak, televizor, tragovi, automobil, avioni, brodovi, majstor, zanati, čestitka, naša soba, zanimljivosti Beograda, kako nastaje grad, pijaca, lekarska ordinacija, pravila svuda oko nas, svetlost, senke, zvuk, kretanje, šta se okreće, kotrljanje, zašto brod ne tone* itd.). Među ovim temama/projektima možemo uočiti sasvim „jednostavne“ nazive tema/projekata u okviru kojih se deca i vaspitači bave deci bliskim i poznatim fenomenima, a koji, kao takvi, omogućavaju „raspakivanje“ i istinsko učešće dece u istraživanju jer mogu da mu doprinesu svojim znanjima, iskustvima, idejama, a svojim pitanjima da mu postave pravce. Ovakve teme/projekti nisu bili karakteristični za dosadašnju vaspitnu praksu, što pokazuje da je u praksi razvijanja realnog programa došlo do prvih transformacija.

Odgovori vaspitača na pitanje zašto misle da je tema/projekat koji razvijaju sa decom značajna za učenje i istraživanje dece klasifikovani su u tri grupe. U odgovorima 30,3% vaspitača uočene su formulacije koje odgovaraju transdisciplinarnim ciljevima, u 61,6% odgovora prisutne su formulacije koje odgovaraju radnim ciljevima, a u 17,0% odgovora postoje formulacije koje odgovaraju ciljevima situacija učenja. Statistički značajne razlike nisu utvrđene ni prema jednoj varijabli. Iako su vaspitači, prema prethodno prikazanim rezultatima, faktor *potencijal koji data tema/projekat ima u smislu omogućavanja deci da istražuju, uče, izražavaju se i predstavljaju na različite načine, da stiču bogata i raznovrsna iskustva i tragaju za autentičnim rešenjima* procenili kao jedan od najznačajnijih prilikom izbora teme/projekta, rezultati istraživanja pokazuju da vaspitači značaj određenih tema/projekata, još uvek, u najvećoj meri, vide u izgrađivanju konkretnih, uglavnom verbalnih znanja o fenomenima koji su u fokusu datih tema/projekata, a znatno manje kao proces ovladavanja interpersonalnim i analitičkim veštinama i izgrađivanja demokratskog i etičkog pristupa svetlu. Dalja analiza odnosila se na zastupljenost pojedinih transdisciplinarnih ciljeva klasifikovanih prema međupredmetnim kompetencijama (Grafikon 4).



Grafikon 4. Struktura transdisciplinarnih ciljeva

Među transdisciplinarnim ciljevima u obrazloženjima vaspitača najviše je zastupljeno onih koji se odnose na OUDD, zatim na KM, na KU i na SA. Ukoliko se zastupljenost pojedinačnih transdisciplinarnih ciljeva analizira prema širim oblastima ljudskog saznanja, izražavanja i stvaranja može se uočiti sledeće: usmerenost ka OUDD prepoznaje se u najvećoj meri u obrazloženjima vaspitača koji sa decom razvijaju teme/projekte u kategoriji LSAŽ (28,1%); usmerenost ka KM u najvećoj meri se prepoznaje u temama/projektima u kategoriji AOGG (20,7%) i VDU (24,1%); usmerenost ka KU u najvećoj meri se prepoznaje u temama/projektima u kategoriji AOGG (25,9%) i

FP (22,2%); usmerenost ka SA u najvećoj meri se prepoznaje u temama/projektima u kategoriji AOGG (21,7%) i LSAŽ (17%). Iz ovoga proizilazi da vaspitači prilike za sticanje različitih iskustava dece kroz rad na temama/projektima sagledavaju iz aspekta onoga što šira oblast kojoj pripadaju, sadržaji koji proističu iz same teme/projekta, eksplicitno nude. U prilog ovome, a što pokazuju i rezultati prikazani Grafikonom 4, ide podatak da su transdisciplinarni ciljevi koji se odnose na EK, DK i POP gotovo zanemarljivo prisutni u obrazloženjima vaspitača o značaju teme/projekta koje razvijaju sa decom. Međutim, ove kompetencije, kao i sve druge u kategoriji transdisciplinarnih ciljeva, moguće je razvijati kroz rad na bilo kojoj temi/projektu na šta i sam naziv ove kategorije ciljeva ukazuje. Postoji mogućnost da tokom rada na različitim temama/projektima deca imaju mogućnosti da razvijaju različite kompetencije, ali da to vaspitači u svojim obrazloženjima nisu naveli smatrajući to manje važnim za datu temu/projekat ili uopšte. Veća raznolikost transdisciplinarnih ciljeva prepoznaje se u obrazloženjima vaspitača koji sa decom razvijaju teme/projekte u kategoriji AOGG. Iz poslednje konstatacije proizilazi da nastojanja vaspitača da u radu po navoj koncepciji probaju nešto novo, nešto što u prethodnim koncepcijama nije bilo uobičajeno, može rezultirati drugačijom percepcijom učenja i drugačijim namerama.

Zaključak

Isticanjem podrške dobrobiti deteta kroz personalnu, delatnu i socijalnu dimenziju, kao osnovnog cilja programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece, *Godine uzleta* razvoj i učenje dece ne stavljaju u vakuum, izolovan od neposrednog okruženja, već u širi kontekst u kojem se odvijaju i variraju kroz prostor i vreme (Buđevac i Kovačević, 2020). Drugim rečima, deca treba da budu fizički, emocionalno i socijalno zdrava, ali i intelektualno izazvana, zainteresovana, angažovana i u tome podržana od strane bliskih odraslih. Kako bi izgradila temelj za razumevanje sveta i osnovnih naučnih koncepata, deci su neophodne situacije koje će im omogućiti izgrađivanje iskustva u istraživanju i rešavanju problema. Raznovrsne situacije u kojima deca kroz rad na temama/projektima aktivno i istinski učestvuju učenjem i istraživanjem odabranih elemenata vlastitog iskustva i okruženja pružaju iskustva koja decu intelektualno uključuju u većoj meri nego iskustva koja potiču iz aktivnosti koje su za njih drugi pripremili. Integrisan pristup učenju kroz rad na temama/projektima podrazumeva pomeranje fokusa sa sadržaja učenja i gotovih znanja koje treba usvojiti (direktni predmet učenja) na sam proces učenja, odnosno na ovladavanje „alatima”, umenjima, veštinama koje doprinose razvoju sposobnosti neophodnih za ispitivanje, razumevanje i doživljavanje sveta (indirektni predmet učenja). Transformacija vaspitača od onog koji „podučava” do partnera deci u učenju i istraživanju kroz zajednički rad na temama/projektima jeste veoma kompleksan proces, a prvi izazov sa kojim se vaspitači susreću u radu na temama/projektima jeste izbor i pokretanje teme/projekta.

Rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da vaspitači *uočenu zainteresovanost dece za određeni fenomen i potencijal koji data tema/projekat ima u smislu omogućavanja deci da istražuju, uče, izražavaju se i predstavljaju na različite načine, da stiču bogata i raznovrsna iskustva i tragaju za autentičnim rešenjima* smatraju faktorima koji imaju najsnažniji uticaj na njihovu odluku da započnu istraživanje u okviru određene teme/projekta. Veoma visok značaj vaspitači su u svojim procenama dodelili *potencijalu koji data tema/projekat ima u smislu uključivanja drugih u zajedničko učenje i istraživanje i trenutnim dešavanjima ili aktuelnostima u vrtiću i lokalnoj zajednici*. Sve to ukazuje da vaspitači u trenutku implementacije nove programske koncepcije razumeju njene suštinske odrednice i potencijale – deca uče i angažuju se u njima smislenim situacijama, u radu na temama/projektima integrišu se različite strategije učenja, odnosi sa vršnjacima, odraslima i zajednicom predstavljaju suštinu vaspitanja i obrazovanja dece, predškolsko vaspitanje postaje „vidljivo” u društvenoj zajednici i omogućava integraciju dece u zajednicu. Rezultat koji pokazuje da vaspitači veći značaj pridaju faktorima *bliskosti dece sa sadržajima koji su vezani za temu/projekat jer pripadaju tzv. popularnoj kulturi i bliskosti dece sa sadržajima koji su vezani za temu/projekat jer proističu iz tradicije, običaja i verovanja njihovih porodica i lokalne zajednice* nego *usklađenosti sadržaja koji su vezani za temu/projekat sa naučnim pogledima na svet, moralnim normama, zdravim stilovima*

života i društveno prihvatljivim oblicima ponašanja govori o tome da je vaspitačima u procesu implementacije nove koncepcije potrebna dodatna i snažnija podrška u segmentu izbora tema/projekata – situacije koje omogućavaju diskusiju praktičara, teoretičara i istraživača i razmenu primera dobre prakse.

Rezultati istraživanja pokazuju da su u trenutku realizacije ovog istraživanja vaspitači koji su prošli obuku u većoj meri započeli sa razvijanjem tema/projekata koji su zasnovani na zainteresovanosti dece za fenomene koji su bliski njihovom iskustvu, koji omogućavaju neposredno istraživanje dece, istinsko učešće dece u istraživanju, maštanje, kreativni izraz i predstavljanje i koji podrazumevaju koncepte značajne za nauku. Ovo je još jedan pokazatelj da je u praksi razvijanja realnog programa došlo do prvih transformacija. Međutim, u obrazlaganju značaja realizovanih tema/projekata prepoznatljivi su narativi u kojima vaspitači u znatno većoj meri ističu značaj ostvarivanja ciljeva povezanih sa sadržajima koji proističu iz date teme/projekta i usmerenih ka izgrađivanju konkretnih, verbalnih znanja, a manje one koji su usmereni ka procesu izgrađivanja interpersonalnih i analitičkih veština i demokratskog i etičkog pristupa svetu. Ovi rezultati pokazuju da u razumevanju procesa učenja deteta predškolskog uzrasta i koncepta dobrobiti deteta još uvek nije došlo do značajnih transformacija i potvrđuju da su vaspitačima i u ovom segmentu potrebni snažnija podrška i jasnija usmerenja kako bi izašli iz dosadašnjih okvira i načina razvijanja realnog programa karakterističnih za prethodne koncepcije.

Rezultati ovog istraživanja u određenoj meri pokazuju dokle smo stigli u procesu implementacije nove programske koncepcije, u kojim segmentima postoje znaci pomaka u razumevanju, prihvatanju i primeni njenih suštinskih odrednica i gde postoje određene poteškoće i nerazumevanje. Izmenjene okolnosti rada, usled aktuelne pandemije nastale u ključnom trenutku procesa obuka vaspitača i implementacije novih *Osnova programa*, svakako su uticale na sam proces i u velikoj meri ograničile vaspitačima mogućnost šireg sagledavanja doprinosa koji produbljeno istraživanje dece i vaspitača kroz rad na temama/projektima donosi kako za učenje i razvoj dece tako i za sam proces razvijanja realnog programa. Pored toga, rezultati ovog istraživanja mogu biti od značaja za programe profesionalnog usavršavanja vaspitača i za kreatore programa inicijalnog obrazovanja vaspitača. Za samu vaspitno-obrazovnu praksu, rezultati ovog istraživanja su značajni jer mogu biti dragocena osnova za samorefleksiju vaspitača i pokazatelj stručnim saradnicima u kojim segmentima je vaspitačima potrebna dodatna i snažnija podrška u procesu implementacije nove koncepcije.

Literatura:

- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural studies of science education*, 9 (2), 275-296. doi:10.1007/s11422-012-9439-6
- Bjorklund, C., & Ahlskog-Bjorkman, E. (2018). From activity to transdisciplinarity and back again – preschool teachers' reasoning about pedagogical goals. *International journal of early years education*, 26(1), 90-103. doi:10.1080/09669760.2017.1421524
- Buđevac, N. i Kovačević, Z. (2020). Sagledavanje deteta i procesa učenja u novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: Opačić, Z. i Zeljić, G. (ur.). *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive* (463-476). Beograd: Univerzitet u Beogradu Učiteljski fakultet.
- Cabuk, B., & Haktanir, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A Project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.371
- Chard, S. C. (1999). From Themes to Projects. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1), n1.
- Clark, A. M. (2008). Kako projekt uvesti u praksu. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 2-8.

- Đorđev, I., Prtljaga, P., Prtljaga, J., Nedimović, T. i Stojanović, A. (2016). *Vodič za obuku – Training Guidelines*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Goldhaber, J. (2007). The development of an early childhood teacher research collaborative. *Theory Into Practice*, 46(1), 74-80. doi:10.1080/00405840709336551
- Hansen, K.A., Kaufman, R. K., Velš, K. B. (2001) *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kome dete ima centralnu ulogu, uzrast od 3 do 6 godina – program Korak po korak*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Hellberg, L., Thulin, S., & Redfors, A. (2019). Forskollarares konstruktion av ett fysikaliskt larandeobjekt. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 15(3), 242-256.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29(2), 95-100.
- Katić, V. (1999). Izvedba projekata. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 5(18-19), 3-5.
- Katić, V. (2008). Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 9-11.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*, 27, 45.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Miljak, A. (1999). Rad na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 5(18-19), 19-20.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Beograd: Prosvetni pregled.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Novinska organizacija „Prosvetni pregled”.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). *Prosvetni glasnik*, br. 14/06.
- Roychoudhury, A. (2014). Connecting science to everyday experiences in preschool settings. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (2), 305-315. doi:10.1007/s11422-012-9446-7
- Siry, C. (2014). Towards multidimensional approaches to early childhood science education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 297-304. doi:10.1007/s11422-012-9445-8
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2012). Dijete kao znanstvenik – prirodoslovni aspekti suvremeno koncipiranoga kurikuluma ranog odgoja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 61(1.-2.), 163-178.
- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 163-169. doi: 10.1023/A:1022013905793
- Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(73), 8-10.
- Vujičić, L. (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Wilson, R. (2002). Promoting the development of scientific thinking. *Early childhood news*, 27. Pristupljeno 11. septembra 2022: <http://skr.rs/zXyo>.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(2), 1-17.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2021). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021.

Biografska beleška

Zorica Kovačević, doktor didaktičko-metodičkih nauka, diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. Radi na Učiteljskom u zvanju vanrednog profesora za užu naučnu oblast Didaktika, predmet Didaktika sa metodikom vaspitno-obrazovnog rada. Učesnik je većeg broja naučnih konferencija nacionalnog i međunarodnog značaja i nekoliko nacionalnih stručnih i naučnih projekata, realizator je seminara usavršavanja vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika (*Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*) i autor dve naučne monografije, dva priručnika, preko četrdeset naučnih radova objavljenih u naučnim časopisima i zbornicima radova i udžbeničkih kompleta za nastavu Sveta oko nas i Priode i društva.